

KARJERAS VADĪBAS PRASMJU ATTĪSTĪBAS IESPĒJAS DARBA MEKLĒTĀJIEM NODARBINĀTĪBAS ATBALSTA PROGRAMMĀS

Job Seekers' Opportunities for the Development of Career Management Skills in Employment Support Programmes

Jeļena Laškova
Aina Strode
Rēzeknes Augstskola

Abstract. *The article deals with the analysis of instructional theories relevant to jobseekers' education. The feasibility of the acquisition of career management skills among jobseekers is theoretically grounded by social learning, pragmatism and educational theories, as well as pedagogical approaches of self-learning and learning in action. Jobseeker's learning as a motivated and purposeful activity facilitates the achievement of learning outcomes - to acquire general, vocational and career management skills that will help to find a job in the preferred professional field. The results of the educators survey demonstrates the use of variety of teaching methods, that help to develop career management skills. It is necessary to organize educators' professional development activities so that in the educational process, working with a target group – jobseekers, they would pay more attention to practical application of career management skills in different situations.*

Keywords: *jobseekers, employment support programmes, learning in action, career management skills.*

Ievads *Introduction*

Karjeras izglītību pieaugušajiem – darba meklētājiem nodrošina Nodarbinātības valsts aģentūra (turpmāk – NVA), izglītības iestādes, nozaru uzņēmumi, nevalstiskās organizācijas. Nacionālajā attīstības plānā 2014.-2020. gadam ir noteikts mērķis - attīstīt pieaugušo izglītību, veicinot produktivitātes pieaugumu atbilstoši darba tirgus prasībām (Nacionālais attīstības plāns, 2012).

Karjeras vadības prasmju veidošana un attīstība NVA nodarbinātības atbalsta programmās īstenota konkurētspējas paaugstināšanas pasākumos, profesionālās pilnveides un tālākizglītības programmās.

Karjeras vadības prasmju integrētu apguves iespējamību darba meklētājiem teorētiski pamato sociālās mācīšanās, pragmatisma un darbības pedagoģiskās teorijas, kā arī pašvirzītas mācīšanās un mācīšanās darbībā pedagoģiskās pieejas. Tas uzliek pedagogiem pienākumu - radoši un individuāli plānot mācību uzdevumus, izvēlēties mācību saturu, atbilstoši darba meklētāju pieredzei, ar mērķi - attīstīt darba meklētāju karjeras vadības prasmes.

Pētījuma mērķis: ir veikt darba meklētāju izglītošanai atbilstošo mācību teoriju analīzi un noteikt atbilstošās mācību metodes karjeras vadības prasmju integrētai apguvei NVA nodarbinātības atbalsta programmās.

Pētījuma metodes: teorētiskās literatūras analīze, pedagogu aptauja.

Darba meklētāju izglītošanai atbilstošo mācību teoriju analīze *The analysis of instructional theories relevant to jobseekers' education*

Mūsdienu sabiedrībā nepieciešams nepārtraukti izglītoties, paaugstināt savu kompetenci un attīstīt jaunas prasmes, lai aktīvi līdzdarbotos darba tirgū un veidotu karjeru. Ņemot vērā darba meklētāju īpašo dzīves situāciju, ar apzinātu vai arī neapzinātu vēlmi izmantot mācības kā personisko attīstību veicinošas un karjeras vadības prasmju apguvei nozīmīgas var uzskatīt šādas teorijas: sociālās mācīšanās teoriju (Бандура, 2000), konstruktīvisma teoriju, kas ietver kritisko pedagoģiju (Ciroux & McClaren, 1996), eksistencionalisma teoriju, kas pamato dzīves jēgas meklējumus, krīzes pārvarēšanu bezdarba gadījumā (Франкл, 2000), darbības teoriju indivīda aktivitāšu konstruēšanā (Claserfeld, 1995; Рубинштейн, 1999).

Kā atbilstošākā darba meklētāju iesaistīšanai nodarbinātības atbalsta programmās tiek uzskatīta **sociālās mācīšanās teorija**, kura pauž atziņas par uzvedības modelēšanu un sociālo, ekonomisko un politisko apstākļu ietekmi uz to (Бандура, 2000). A. Bandura (Бандура, 2000) uzskata, ka cilvēka domas, emocijas un izturēšanos ietekmē tiešā pieredze un/vai citu cilvēku novērošana. Tādējādi tiek uzsvērta arī pastarpinātā pieredze, kas iespējama ar plašsaziņas līdzekļu palīdzību. Citas “svarīgas personas vai avoti” vairāk ietekmē uzvedību nekā zināšanas vai nodomus (nolūkus). Personības attīstība ir apkārtējās vides, uzvedības un indivīda psiholoģisko procesu mijiedarbības rezultāts.

Darba meklētāju personības attīstību ietekmē šādi mainīgie vides faktori:

- kā vietējā sabiedrība/grupa uztver bezdarba problēmu;
- vai sabiedrība pieņem, ka darbspējas vecuma cilvēki ilgstoši atrodas bez darba;
- darba meklētāju pašu attieksme pret sabiedrību, ģimeni;
- kāda ir attieksme pret pabalstu izmantošanu un radnieku materiālo palīdzību;
- vai jauna profesija, izglītība ir vērtība.

Individuālie mainīgie faktori ir sociālā izziņa un rīcība.

Sociālā mācīšanās teorija ietekmē darba meklētāju izglītošanas organizēšanu. Cilvēka uzvedības modelis ir salīdzināms ar vispārpieņemtām normām. Normas nosaka sabiedrība. Šobrīd sabiedrība akceptē bezdarba situāciju, jo diezgan liela cilvēku grupa pieder pie darba meklētājiem. 2014.gada februāra beigās bezdarba līmenis Latvijā bija 9,9%, jeb 96762 darba meklētāji (Nodarbinātības valsts aģentūra, 2014). Darba meklētāju uzvedībai var izvirzīt sociāli pieejamo uzvedības modeli: izglītības saņemšana, darba meklēšana. Tas ir pieņemams sabiedrībai kā labākais variants izdzīvošanai krīzes situācijā.

Cilvēks iekļaujas kādā no grupām, lai apmierinātu savas emocionālās vajadzības vai atrisinātu kādu problēmu. Grupā notiek indivīda emocionālā stāvokļa regulācija (Московичи, 1998).

Mācību laikā pedagogs un izglītojamais ietekmē viens otru, līdz ar to ir nozīmīgi, vai pedagogs izmanto metodes, kuras tieši vai netieši vērsta uz karjeras vadības prasmju attīstību.

Pedagoģiskajā procesā atbilstoši atziņai, ka „no citu pieredzes cilvēks smeļas motivāciju un pamudinājumu savām darbībām” (Бандура, 2000:27), ieteicams izmantot bijušo darba meklētāju veiksmes stāstu izvērtēšanu un popularizēšanu.

Darba meklētāju izglītības procesa organizēšanā nozīmīga ir **konstruktīvisma teorija**, kas ir ar praktisku ievirzi un darbīborientējoša (Ruan & Cooper, 2001), jo tiek uzsvērtā darbība kā attīstības pamats, tās intensitāti nosaka aktivitāte, kad indivīds, kurš mācās, attīsta mācīšanās prasmi un pašregulētu mācīšanos atbilstoši savai konkrētā brīža attīstības kvalitātei (Fox, 2001; Žogla, Kalniņa, & Antiņa, 2012; Žogla, 2001). Mācīšanās procesam raksturīgs cikliskums: no sākotnējās pieredzes uz jaunu vajadzību un mērķi. Tas nosaka mācīšanās darbības, tām sekojošo refleksiju, novērtējumu un jaunas jeb sekundārās pieredzes veidošanos (Kemmis & McTaggart, 1982). Līdz ar to mācīšanās ir process, kurā caur pieredzes transformāciju tiek iegūtas zināšanas (Kolb, 1984). Konstruktīvismā nozīmīgs ir izglītojošas vides faktors, jo mācību dalībnieka mijiedarbība ar vidi sekmē attīstību (Piaže, 2000). Vide tiek definēta kā vieta, kur izglītojamie kopā darbojas un sadarbojas, atbalstot viens otru un izmantojot dažādus informācijas avotus un līdzekļus, lai sasniegtu mērķi un risinātu problēmas (Wilson, 1996). Līdz ar to pedagoga uzdevums ir radīt daudzveidīgu, komunikatīvo interakciju veicinošu izglītojošu vidi, kurā uzsvars tiek likts uz tādām mācību formām kā komandas darbs, projekti, semināri, prezentācijas u.tml. (De Vries & Kohlberg, 1990; Shackelford & Maxwell, 2012) un tiek veicināta dziļāka problēmu izpēte un izpratne.

Konstruktīvisma principi veicina pašizpētes un mācīšanās kontroli, balstoties uz jau esošajām zināšanām un pieredzi (Koohang et al., 2009). Zinātnieks Donalds Š. Šons (Schon, 1987) izvirza ideju, ka indivīds pirms lēmuma pieņemšanas vadās ne tikai no noteiktām likumībām (teorijas un prakses mījekarība), bet analizē savas iepriekšējās darbības un rezultātus. Turpmāku darbību pārsvarā ietekmē iepriekšējā personiskā pieredze. Profesionālā darbība ir pastāvīgs interpretācijas, darbības, refleksijas un koriģēšanas process.

Konstruktīvisma atziņa par mācīšanos kā individuāli specifisku zināšanu konstruēšanas veidu, kas balstās uz personīgo pieredzi un indivīda šī brīža intelektuālajām spējām (Брунер, 1977; Выготский, 1991; Пиаже, 1994), norāda ne tikai uz darba meklētāja gatavību mācīties, bet arī izglītības organizētāju gatavību piedāvāt atbilstošas programmas izglītojamā vajadzībām.

Kritiskā domāšana tiek akcentēta ne tikai kā vērtējoši analītisks, uz būtības noskaidrošanu orientēts domāšanas veids, bet arī saprašanās līdzeklis dialogā ar mainīgo un citādo, kurā svarīgāk ir saglabāt un kopt attiecības starp tik dažādi domājošiem un dzīvojošiem visā pasaulē, nevis uzvarēt cīņā par to,

kurš ir īstās un vienīgās patiesības paudējs (Thayer-Bacon, 2000). Kritiskā domāšana palīdz ne tikai atrisināt problēmas, bet tikt skaidrībā ar izjūtām, kas radušās neskaidrās, uz domāšanu provocējošās situācijās rezultātā, paturot prātā, ka ne tikai idejas, bet arī emocijas ir kultūras darinājumi (Gīrcs, 1998).

Kritiskās domāšanas iezīme ir autonomā domāšana, kas dod iespēju darboties oriģinālās situācijās, izmantot daudzpusīgus to risinājumus (Rubene, 2004). Kritiskās domāšanas iezīme ir refleksivitāte, tā izpaužas kā domāšanas satura un operāciju atgriezeniskums, analizēšana, domu un spriedumu kritiska izvērtēšana, zināšanu un viedokļu aktīva pārstrukturēšana, fleksibilitāte, paškorekcija, lai nostiprinātu jaunapgūtās zināšanas un, pārstrukturējot iepriekšējos priekšstatus, rastu vietu jaunām zināšanām (Dewey, 1938).

Pieredze ir jēgpilna satikšanās ar ārējo vidi, kurā mēs lietojam savas iepriekš iegūtās personīgi nozīmīgās zināšanas, lai piešķirtu šai mijiedarbībai jaunu jēgu (Beard & Wilson, 2006).

Dž. Mūna secinājusi, ka refleksiīva mācīšanās koncentrējas uz izglītības mērķiem, vērtībām un sociālajām sekām, refleksijas rezultātā rodas emocijas; kritiska pārskata process; idejas, ar kuru palīdzību iespējams problēmu risināt; problēmu risināšana, lēmuma pieņemšana, nenoteiktības atrisināšana; mācīšanās, zināšanas un izpratne; teorijas veidošana no praktisko situāciju novērošanas; atzīšana, ka ir nepieciešamība pēc tālākas refleksijas; tālāka profesionāla attīstība (Moon, 2004, 2006).

Pieaugušiem ir priekšstats par sevi kā par neatkarīgu no pedagoga personu, pašvirzītu uz mērķi, lai iegūtu izglītību (Knowles, 1984). Pašvirzība raksturo katru cilvēku un katru mācīšanās situāciju, kad mācību procesa dalībnieks ir spējīgs dažādās situācijās pārveidot gan savas zināšanas, gan studēšanas prasmes (Lieģeniece, 2002). T. Kože (1999) par nozīmīgākajiem pieaugušo mācīšanās procesa aspektiem uzskata izglītojamo pašrealizāciju, viņu pieredzi un kritisko refleksiju.

Pirms uzsākt mācības, jāpēta izglītības programmas saturs, un nepieciešams atbildēt uz jautājumu - vai patiešām tas ir tas, ko es gribu iemācīties un varu mācīties, lai pēc tam zināšanas izmantotu jaunajā situācijā. Mācīšanos ietekmē individuālās un situatīvās atšķirības, mācību priekšmeta izpratnes atšķirības, mācīšanās mērķi. M. Noulzs (Knowles, 1984) norāda galvenos pieaugušo mācīšanās principus, kuri atbilst konstruktīvas mācīšanās principiem:

1. pieaugušajiem ir jāzina – kas? kāpēc? kā?
2. pieaugušā priekšstats par sevi – no pedagoga neatkarīgs, pašvirzīts;
3. iepriekšējā pieredze – zināšanas, mentāli modeļi;
4. gatavība mācīties – praktiskas zināšanas, sevis pilnveide;
5. mācību mērķi – problēmcentrēti, kontekstuāli;
6. mācību motivācija – zināšanu vērtība, praktiskā dzīve.

T. Koķe (1999:46) uzsver, ka „pieaugušie dod priekšroku paša virzītām mācībām, kas rada iespēju pašam aktualizēt dominējošās spējas, kā arī labprāt sadarbojas ar citiem visa mācīšanās procesa gaitā”.

Darbības teorijā tiek pausta atziņa par spēju attīstību pēc spirāles: jaunas iespējas attīsta spējas un atver cilvēka spēju jaunu attīstības posmu. Spējas attīstās apstākļos, kad tie ir radīti, darbības rezultātā (Рубинштейн, 1999).

Darbība nosaka dzīves ceļu, tostarp darba meklētāja karjeru (Baltušite, 2012; Рубинштейн, 1999).

Darbības teorijā mācīšanās tiek definēta kā motivēta, mērķtiecīga darbība. Tās produktivitāte atkarīga no indivīda (rakstā - darba meklētāja), kas mācās, individuālajām īpašībām (Леонтьев, 1982; Špona, 2001). Mācīšanās vienā pakāpē vai kontekstā sagatavo mācīšanos jaunā pakāpē vai kontekstā (Brown, 1990). Nozīmīga ir esošās pieredzes bagātināšana. Tā ir darbība izmainīt sevi (Špona, 2001; Žogla, 2001). Organizējot izglītības procesu darba meklētājiem, nozīmīga ir atziņa, ka cilvēka pieredzi kā individuālu konstruktu ietekmē indivīda sociālais statuss, kas lielā mērā nosaka viņa mācību vajadzības un ar to apmierināšanu saistītās izmantojamās metodes (Pollo, 2003).

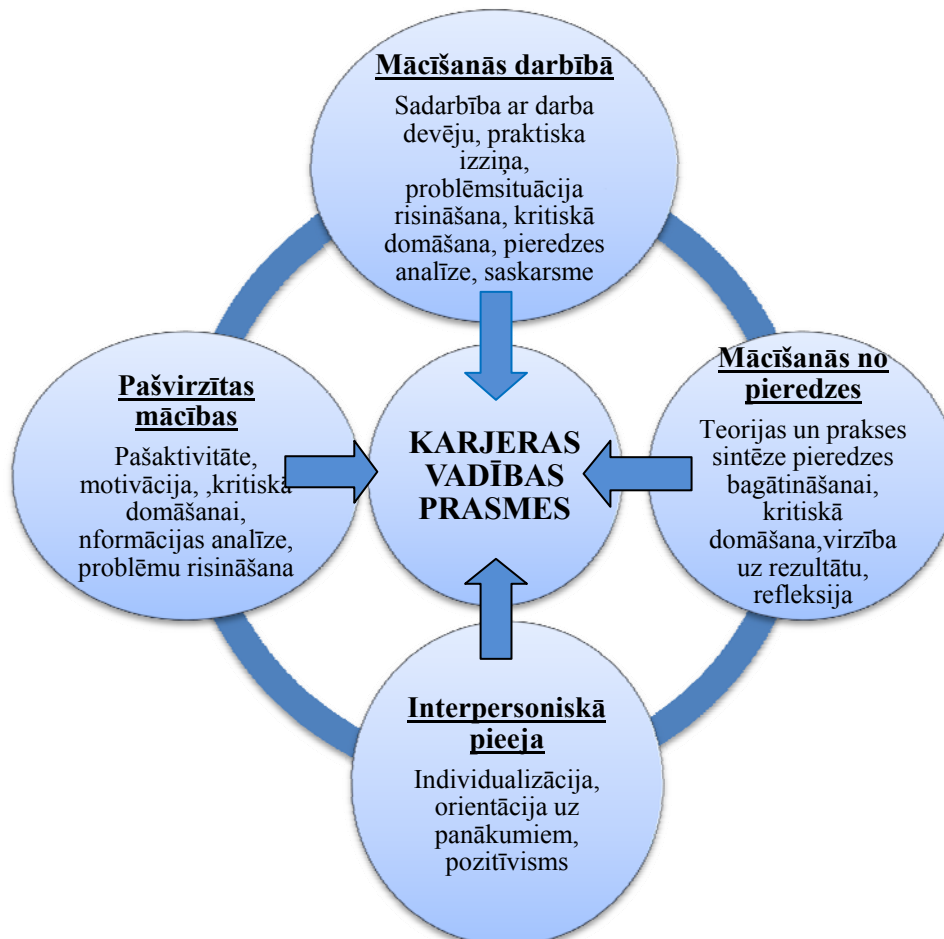
Darbības procesā nozīmīga ir saskarsme, kas ir aktivitātes izpausme (Vedins, 2008) un pauž attieksmi pret saskarsmes partneriem un vidi, pret dzīves īstenību (Леонтьев, 1982). Līdz ar to, balstoties uz darbības teorijas (Леонтьев, 1982) un sociālās attīstības koncepcijas (Vygotsky, 1978) atziņām, indivīdu sadarbība, darbības intensitāte tiek skatīta sistēmā, ņemot vērā darbībā iesaistītos indivīdus, viņu vietu sabiedrībā, vidi u.c. faktorus, kuru rezultātā veidojas individuālie apstākļi (Леонтьев, 1982; Žogla, Kalniņa & Antiņa, 2012). Daži autori (piemēram, Suchman, 1987) uzsvāru liek uz mijiedarbības daudzveidīgo raksturu (indivīda ietekme uz citu indivīdu, uz vidi, vides ietekme uz indivīdu u.tml.) un analizē tās rezultātā radušās attiecības dažādos aspektos (Lave, 1988). Mūsdienu kontekstā mijiedarbību loks strauji paplašinās, teorijā tiek izmantotas informācijas tehnoloģijas (Jonassen & Ronrer - Murphy, 1999; Russell, 2002). Savukārt mijiedarbību analīze ļauj labāk izprast izglītojamā pieredzi (Issroff & Scanlon, 2002), kas ir viens no priekšnosacījumiem sekmīgai darba meklētāja izglītības procesa organizācijai.

Pēc H. Gardnera (Gardners, 1984) teorijas katram cilvēkam piemīt septiņas spējas: lingvistiskās, matemātiski loģiskās, telpiskās, muzikālās, ķermeniski kinētiskās, starppersonālās un intrpersonālās. Katrai spējai ir atšķirīgs attīstības līmenis, katram ir dominējošās spējas. Pieaugušais, izvērtējot un apzinoties savas spējas, pieņem izglītības lēmumu, kā arī pedagogam nepieciešams izvērtēt izglītojamā individuālās spējas.

Karjeras vadības prasmju attīstīšanai atbilstošo mācību teoriju analīzes rezultātā secināts, ka nepieciešams darba meklētāju karjeras vadības prasmju pilnveidošanas procesu organizēt kā mijiedarbību, kas balstīta uz izglītojamā konkrētā brīža zināšanām, prasmēm un spējām un kuras rezultātā ir apgūtas

jaunas prasmes un iemaņas, uzkrāta pieredze, pilnveidojusies konkrētās situācijas izpratne un prognozēšanas prasmes nākotnes kontekstos.

To iespējams realizēt, mācību procesu balstot uz principiem, ko pauž iepriekš skatītās mācīšanās teorijas: mācīšanās no pieredzes; mācīšanās darbībā; pašvirzītas mācības; interpersoniskā pieeja (skat. 1.attēlu).



1.attēls. Darba meklētāju karjeras vadības prasmju attīstības principi
Figure 1 Principles of the development of jobseekers' career management skills

Karjeras vadības prasmes iekļauj pašizziņas, vadības un informācijas vadības, problēmu risināšanas un lēmuma pieņemšanas prasmes. Darbības rezultātā, piedaloties NVA nodarbinātības atbalsta programmu apgūvē, sadarbojoties ar citiem grupas dalībniekiem, darba meklētājs var attīstīt karjeras vadības prasmes. Mācīšanās darbībā sekmē vadības un informācijas vadības, kā arī problēmu risināšanas prasmju attīstību, pašvirzītas mācības attīsta pašizziņas prasmi, informācijas vadības prasmi un lēmumu pieņemšanas prasmi, mācīšanās no pieredzes bagātina katra darba meklētāja pieredzi, īpaši uzvedības modeļa veidošanas procesā, no katra cilvēka pieredzes var smelties vissvarīgāko un iztrūkstošo informāciju, interpersoniskā pieeja attīsta pašizziņas prasmi, problēmrisināšanas un lēmumu pieņemšanas prasmi. Pedagoģa atbildība ir mācību metožu izvēle, realizējot NVA nodarbinātības atbalsta programmu,

individualizējot uzdevumus saskaņā ar darba meklētāja pieredzi, izvēloties tēmas, kuras būtu aktuālas karjeras vadības prasmju attīstībai.

Pedagogu aptaujas rezultāti par pedagoģisko metožu izvēli karjeras vadības prasmju attīstībai
Educators survey on the choice of teaching methods for the development of career management skills

Tika veikta aptauja ar mērķi, noskaidrot pedagogu pieredzi mācību metožu izmantošanā. Šajā pētījumā tika iesaistīti 10 pedagogi, kuri darbojās NVA nodarbinātības atbalsta programmas (mācību centrs „Livonija” – 2; Zemgales reģiona attīstības kompetences centrs – 3; SIA Butis – 2; SIA Vadības un sociālā darba augstskola „Attīstība” – 2; Rēzeknes Augstskola – 1).

Pētījumā iesaistīto pedagogu darba stāžs ir no 10 līdz 33 gadiem. Pedagogi vada šādus mācību kursus un profesionālās izglītības programmas: Sociālais darbinieks un aprūpētājs, Floristika, Angļu valoda, Ēdināšanas uzņēmuma darba organizācija, Motivācijas kursi u.c.

Anketa tika izveidota, pamatojoties uz izstrādātajiem karjeras vadības prasmju kritērijiem un to rādītājiem. Par kritērijiem tiek izvirzītas prasmes: pašizziņas, vadības un informācijas vadības, problēmrisināšanas un lēmumu pieņemšanas prasmes. Kritēriju rādītāji ir attiecīgo prasmi apliecinošas darbības. Piemēram, **kritērijs - vadības prasme, tā rādītāji - šādas prasmi apliecinošas darbības:**

- nosaka un formulē īslaicīgos un stratēģiskus personīgos, kā arī karjeras mērķus;
- izvērtē un nosaka resursus mērķa sasniegšanai, veido resursu skalu;
- sabalansē, darbu, brīvā laika pavadīšanu, ģimenes pienākumus un citas darbības;
- motivēti veic pārmaiņas;
- organizē, plāno savas ikdienas nodarbes, kontrolē plāna izpildi;
- izvērtē un izvēlas izglītības aktivitātes, kas var palīdzēt pilnveidot iemaņas un prasmes;
- sadarbojas ar citiem;
- pārliecina citus.

Pedagogi analizēja savu pieredzi, aprakstot mācību metodes un uzdevumus, ar kuriem ir iespējams attīstīt un/vai apliecināt kritērija rādītājus.

Pētījumā tika apkopotas pedagogu atbildes uz jautājumu – ar kādām mācību metodēm un mācību paņēmieniem var uzlabot karjeras vadības prasmes (skat. 1.tabulu).

Izvērtējot kvalitatīvā pētījuma rezultātus, var secināt, ka ir nepieciešams izstrādāt metodiskus līdzekļus pedagogiem, kuri strādā ar pieaugušajiem - darba meklētājiem, kā arī regulāri organizēt pedagogu profesionālās pilnveides pasākumus. Darba meklētāju mācīšana notiek galvenokārt nododot informāciju

un teorētiskās zināšanas. Pedagoģiem nepieciešams aktualizēt zināšanas par karjeras vadības prasmes attīstošām mācību metodēm.

1.tabula

Karjeras vadības prasmes veicinošās mācību metodes
Career management skills enhancing pedagogical methods

Karjeras vadības prasme	Pedagoģiskās metodes
Pašizziņas prasme	Stresa vadīšana, situācijas analīze, SVID analīze, lomu spēles, saskarsmes prasmju treniņš, pieredzes refleksija, testi, domu karte, saskarsmes treniņš, grupu darbs, pāru darbs, pašrefleksija, novērošana, pašnovērtējums, lekcijas, piemēru analīze, meditācija, garīgās prakses, animācijas metodes, individuālais darbs.
Vadības prasme	Individuālā plāna sagatavošana, prezentācijas izstrādāšana un demonstrēšana, projektu izstāde, mērķa formulēšana, grupu darbs, pāru darbs, SVID analīze, situācijas analīze, publiska uzstāšanās, resursu noteikšana, laika menedžments, pieredzes refleksija, patstāvīgais darbs u.c.
Informācijas vadības prasme	Darbs ar literatūras avotiem, mediju informāciju, pētnieciskais darbs, seminārs, projektu darbs, grupu darbs, pāru darbs, diskusija, lomu spēles, patstāvīgais darbs, izmantojot e-vidi, interaktīvās metodes, darba intervijas simulācijas, praktiskās nodarbības.
Problēmu risināšanas prasme	Saruna mazajās grupās, grupu darbs, pāru darbs, situācijas analīze, prāta vētra, lomu spēles, alternatīvas izvēle, SVID analīze, diskusijas.
Lēmumu pieņemšanas prasme	Projekta izstrāde, pašnovērtējums, patstāvīgais darbs, grupu darbs, grupu maiņa, pāru darbs, diskusijas, SVID analīze, dienasgrāmata, plāns aktivitāšu noteikšanai, laika menedžments, domu karte, mape, situācijas analīze, seminārs.

Pedagoģiskajā procesā darbā ar mērķgrupu – darba meklētājiem nepieciešams pievērst īpašu uzmanību karjeras vadības prasmju praktizēšanai dažādās situācijās.

Secinājumi
Conclusions

Karjeras vadības prasmju apguves iespējamību darba meklētājiem teorētiski pamato sociālās mācīšanās, pragmatisma, konstruktīvisma un darbības pedagoģiskās teorijas, kā arī pašvirzītas mācīšanās un mācīšanās darbībā pedagoģiskās pieejas. Pedagoģiskajā procesā, veicot darba meklētāju izglītošanu, pedagogs nodrošina radošu individuālo pieeju uzdevumu izstrādāšanai un tēmu izvēlei, kas pastiprina un attīsta karjeras vadības prasmes. Pedagoga darbība balstās uz daudzveidīgām mācību teorijām un pedagoģiskām pieejām, bet karjeras vadības prasmju attīstībai ieteicams izmantot individualizētus uzdevumus, iepriekš nosakot karjeras vadības prasmju līmeni.

Pedagogu aptaujas rezultāti liecina par to, ka karjeras vadības prasmju attīstībai pedagogi visbiežāk izmanto šādas metodes: individuālā plāna sagatavošanu, prezentācijas izstrādāšanu un demonstrēšanu, projektu izstādi, mērķa formulēšanu, grupu darbu, pāru darbu, SVID analīzi, situācijas analīzi, publiskas uzstāšanās, resursu noteikšanu, laika menedžmentu, pieredzes refleksiju, patstāvīgo darbu u.c. Izmantojamo metožu loks katram pedagogam ir individuāls, to nosaka atšķirīga izpratne par metožu izmantošanas mērķiem, kā arī pedagoģiskā darba pieredze. Nepieciešami pedagogu profesionālās pilnveides pasākumi, jo pedagoģiskajā procesā darbā ar mērķgrupu – darba meklētājiem, nepieciešams pievērst īpašu uzmanību karjeras vadības prasmju praktizēšanai integrēti NVA nodarbinātības atbalsta programmās.

Summary

This article deals with the analysis of instructional theories relevant to jobseekers' education. The feasibility of the acquisition of career management skills among jobseekers is theoretically grounded by social learning, pragmatism and educational theories as well as pedagogical approaches of self-learning and learning in action. In educational process while educating jobseekers, the educator provides a creative and individual approach to the task development and selection of the subject, which reinforces and develops career management skills.

The educator's work is based on the diverse learning theories and pedagogical approaches, but for the development of career management skills it is recommended to use personalized tasks, previously setting the level of career management skills. Activity theory, which demonstrates the recognition of skills development: new opportunities develop skills and open a new development stage of person's skills, can be considered as an important one. Skills develop in circumstances which are created in the result of activities (Рубинштейн, 1999). NVA employment support programmes enable the development of jobseekers' career management skills, but it is necessary to use the available financial and human resources more effectively.

The results of educators' survey indicate that in the development of career management skills educators most commonly use the methods as follows: preparation of individual plan, development of presentation and its demonstration, project elaboration, target formulation, group work, pair work, SWOT analysis, situation analysis, public speaking, resource identification, time management, experience reflection, independent work, etc. Each educator applies different methods. It is determined by different understanding of goals to be achieved within these methods, as well as the educator's teaching experience. It is necessary to organize educators' professional development activities so that in the educational process, working with a target group – jobseekers, they would pay more attention to the integrated practical application of career management skills in employment support programmes.

Literatūra

References

1. Baltušīte, R. (2012). *Pedagoģijas studentu gatavība profesionālai darbībai skolas vidē. Promocijas darbs*. Jelgava, LLU.
2. Beard, C. & Wilson, J.P. (2006). *Experiential Learning: A Best Practice Handbook for Educators and Trainers*. London: Kogan Page.
3. Brown, A. (1990). *Domain – specific principles affect learning and transfer in children*. Cognitive Science, vol.14, Nr.1, p. 107-133

4. Ciroux, H. A. & McClaren, P. (1996). *Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling*. In P. Leistyna, A. Woodrum, & S.A. Sherblom (Eds.), *Breaking free: The transformative power of critical pedagogy* (pp. 301-331). Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
5. Claserfeld, N. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. London: Falmer Press.
6. DeVries, R. & Kohlberg, L. (1990). *Constructivist Early Education: Overview and comparison with other programs*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
7. Dewey, J. (1938). *Experience and Education: The Kappa Delta Pi Lecture Series*. New York: The Macmillan Company.
8. Fox, R. (2001). *Constructivism examined*. Oxford Review of Education.
9. Gardner, H. (1984). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books Inc.
10. Gīrcs, K. (1998). *Kultūru interpretācija*. R., AGB.
11. Issroff, K. & Scanlon, E. (2002). *Using technology in Higher Education: an Activity Theory perspective*. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, 77-83.
12. Jonassen, D. H. & Ronrer-Murphy, L. (1999). *Activity Theory as a Framework for Designing Constructivist Learning Environments*. *Educational Technology Research and Development*, 47(1), 61-79.
13. Kemmis, S. & McTaggart, R. (1982). *The action research planner*. Victoria, Deakin: University Press. Krumboltz, John D. (2009). *The Happenstance Learning Theory*. *Journal of Career Assessment* Volume 17 Number 2.
14. Knowles, M. (1984). *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass.
15. Koķe, T. (1999). *Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes*. SIA „Mācību apgāds NT”. Rīga. Lpp.102
16. Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning*. USA:Prentice-Hall.
17. Koochang, A. & Riley, L., Smith, T. (2009). *E-Learning and Constructivism: From Theory to Application. Interdisciplinary*. *Journal of E-Learning and Learning Objects*. Vol.5 (1): 487-498.
18. Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2014. – 2020. (2012). Pieejams http://www.varam.gov.lv/lat/pol/ppd/ilgtsp_att/?doc=13858 [skatīts 15.02.2014.].
19. Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge, England: Cambridge University Press
20. Lieģeniece, D. (2002). *Ievads andragoģijā*. Rīga: RaKa, 174 lpp.
21. Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Theory and Practice*. London: Routledge, 252 p.
22. Moon, J. A. (2006). *Learning Journals: A Handbook for Academics, Students and Professionals Development*, 2nd edition. London: Routledge, 208 p.
23. Nodarbinātības valsts aģentūra. Galvenie bezdarba rādītāji reģionos (pilsētās) 2014.gada 28.februārī salīdzinājumā ar 2014.gada 31.janvāri. Pieejams <http://www.nva.gov.lv/index.php?cid=6&mid=470&txt=473&t=stat> [skatīts 04.03.2014.].
24. Piaže, Ž. (2000). *Bērna intelektuālā attīstība*. Rīga: Pētergailis.
25. Pollo, S. (2003). *Ka mācās pieaugušie. KomPas: rokasgrāmata pieaugušo izglītības pasniedzējiem*. Rīga: Latvijas Pieaugušo izglītības apvienība (Artekoms).
26. Russell, D. R. (2002). *Looking beyond the interface: activity theory and distributed learning*. In R.M Lea & K. Nicoll (Eds.) *Distributed learning: social and cultural approaches to practice*. London:Routledge Falmer.
27. Ryan, P.G. & Cooper, J. (2004). *Those Who Can, Teach*. New York: Houghton Mifflin Company.

28. Rubene, Z. (2004). *Kritiskā domāšana studiju procesā*. LU Akadēmiskais apgāds. 246 lpp.
29. Shackelford, J. L. & Maxwell, M. (2012). *Contribution of Learner–Instructor Interaction to Sense of Community in Graduate Online Education*. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching. Pieejams http://jolt.merlot.org/vol8no4/shackelford_1212.htm [skatīts 15.11.2013.].
30. Suchman, L. (1987). *Plans and Situated Actions*. Cambridge: Cambridge University Press.
31. Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass.
32. Špona, A. (2001). *Audzināšanas teorija un prakse*. Rīga, Raka.
33. Thayer-Bacon, B. J. (2000). *Transforming Critical Thinking: Thinking Constructively*. Foreword by Jane Roland Martin. Published by Teachers College Press, 1234, Amsterdam Avenu, New Jork, NY 10027.
34. Vedins, I. (2008). *Zinātne un patiesība*. Rīga: Avots.
35. Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
36. Wilson, B. G. (1996). *What is a constructivist learning environment?* In Wilson, B. G. (Eds.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (pp. 3-8). New Jersey: Educational Technology Publications.
37. Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Izdevniecība RaKa. 275 lpp.
38. Žogla, I. & Kalniņa, D., Antiņa, I. (2012). *Skolotāja pētnieciskā darbība*. Rīga: RaKa. - 267 lpp.
39. Бандура, А. (2000). *Теория социального научения*. СПб.: Издательство Евразия 320 с.
40. Брунер, Дж. (1977). *Психология познания. За пределами непосредственной информации*. Пер. с англ. - М.: Прогресс, 413 с.
41. Выготский, Л. С. (1991). *Педагогическая психология*. /Под редакцией В.В. Давыдова. – М: Педагогика. 480 с.
42. Леонтьев, А. Н. (1982). *Деятельность. Сознание. Личность*. М.: МГУ.
43. Московичи, С. (1998). *Машина, творящая богов*. Москва: Центр психологии и психотерапии, 560 с.
44. Пиаже, Ж. (1994). *Психология интеллекта*. /Ж.Пиаже. Избранные психологические труды. – М.:Межд. пед. акад., с. 51-235.
45. Рубинштейн, С. Л. (1999). *Основы общей психологии*. СПб.: Питер Ком.- 720 е.: Серия «Мастера психологии».
46. Франкл, В. (2000). *Воля к смыслу*. Апрель Пресс. Эксмо – Пресс. 2000. стр.54.

Ph student Jelena Laškova	Rēzeknes Augstskola email: jelenalaskova@inbox.lv
Dr.paed. Aina Strode	Rēzeknes Augstskola email: Aina.Strode@ru.lv